



TITLE:

# 19世紀後半のアメリカにおけるレシテーションの定着過程

AUTHOR(S):

藤本, 和久

---

CITATION:

藤本, 和久. 19世紀後半のアメリカにおけるレシテーションの定着過程.  
京都大学大学院教育学研究科紀要 2001, 47: 185-195

ISSUE DATE:

2001-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/57413>

RIGHT:

# 19 世紀後半のアメリカにおける レシテーションの定着過程

藤 本 和 久

The Spreading Process of Recitation System in U. S. A.  
in the Second Half of 19<sup>th</sup> Century

FUJIMOTO Kazuhisa

## は じ め に

19 世紀後半のアメリカにおいては 1860 年代にペスタロッチ主義、1890 年代にはヘルバルト主義が紹介され、特に初等教育においてその教授方法レベルで強い影響力をもったとされている。このような舶来の教授理論の輸入の背景にあって、アメリカの初等教育における実際の「授業」を規定していた教授方法や授業形態について言及した先行研究は皆無に等しい。

19 世紀後半のアメリカの公立の初等学校を実際に支配していた教授方法は「レシテーション (recitation)」であった。レシテーションとは、原義は「復誦」であり、テキストを主たる教材とした教師・生徒の問答や「鸚鵡返し」が基本スタイルであり、「レシテーションの時間」として独立した「校時」でもあった。本稿では、このレシテーションの概念の変容過程がアメリカ・ヘルバルト主義受容期までの教育実践史の核心的性格を示している、との仮説をもち、教授方法としての「レシテーション」が一般的な授業形態にまで昇華し固定化していく事実を示したい。「レシテーション」の改良過程においては、いずれも異口同音に「注入やドリルの克服」を謳いながらも、それ自身が「注入やドリル」に帰していると批判をうけるという反復的な構造をもっている。そこで、「モニトリアル・システム (monitorial system)」に端を発した一斉教授システムの中で、この問題意識および批判がどのように述べられ、どのように解決しようと模索されていたかという観点から、レシテーションの普及・定着過程を単なる理論史ではない実践史として示していきたい。

本稿においては、まず教授方法としてのレシテーションの基本的性格をのべ、次いでその起源となった、1820 年代の「モニトリアル・システム」を概観する。そして、1840 年代から全米に教授方法の面で多大な影響力をもっていたとされるページ (Page, D. P.) をとりあげる。そこではレシテーションの枠組みは放棄しなかったが、教師をテキストという無機的なものから解放させ、自律性をもたせることを目指す方向を示すという風に、レシテーションの中味が変容していく面を取り出す。次いで、オスウィーゴ運動をとりあげ、子どものもつ活動性に注目することにより、テキストからは完全に離れていく方向を示し、最後にレシテーションが単なる教授方法概

念から「授業」そのものをさす概念へと一般化していったことを示す。

# 1 19世紀後半におけるレシテーションの性格と普及

時代は1895年とやや下るが、典型的なレシテーションの実践例として興味深い「授業記録(stenographic report)」が報告されているので取り上げたい。

表1 歴史科の授業記録(1895年)<sup>1</sup>

教師：今日の授業は何から始めるのかな？
生徒：地代反対運動です。
教師：J君、これについて教えてくれないか？
生徒：「地主制度」のもとで生活している人たちの不満から始まりました。彼らは地代を払うのを拒否しました。違法な拒否でした。彼らはインディアンに変装することを考え、地代を払った連中にタールを縫ったり羽根だらけにしたりして汚しました。この叛乱は軍隊によって鎮圧されました。
教師：M君、モルモン教徒について教えてくれるかな？
.....

対象学年が不明であり、授業研究の方法や技術も整備されていない時代でもあるので、この授業記録がそのまま事実を伝えている記録か否かは判断できない。しかし、新しい教授方法や授業形態を提示しようとする「新教育」を標榜する論者たちが異口同音に批判する典型的な、教師・生徒のやりとり(レシテーション)に重なる実践であるので、ある程度、当時の実践を伝えるものであるとみてよいだろう<sup>2</sup>。同時代に初等教育を受けたC.マクマリーの娘ドロシー(Dorothy)も後に「記憶中心法(memoriter method)」を紹介する文脈でこの授業記録を引いていること<sup>3</sup>からも、子どもはおそらくテキストに書いてあったこと、あるいは教わったことをそのまま復誦していることが予想される。後述するモントリアル・システムでは、テキストに書いてある説明や例題を教師あるいはモニターがそれに忠実に示し、それを子どもが繰り返すという、テキスト準拠のドリル形式がとられていたことを考えると、時代が下っても類似した実践がなお行われていたことがわかるだろう。

では、19世紀後半を通じてなされたレシテーションを成り立たせる原理とは何であったのか。セア(Thayer, V. T.)は以下の3点を「レシテーション法によって当然とみなされた教育的原理」としてあげている<sup>4</sup>。

1. テキストが学習の中心である。
2. 子どもの精神はワックス・タブレット(wax tablet)である。
3. 学校は個人主義的かつ選別的な機構である。

テキストが、レシテーションの中心に置かれるようになった過程は、教師の質の低さの自覚、教育内容の一貫性を主張する傾向、「レシテーション=授業」という使用法の普及、これらの過程と一致している。19世紀後半は、都市部にせよ、田舎にせよ、人口が飛躍的に増加した時代であった。その人口増加にともない、学校数も著しく増加し、教師の需要も高まった。それに対して教師教育の立ち遅れがあるところに加えて、教職に対する意識の低さから、テキスト中心の授

業形態はむしろ好都合であった。教職につく若者は、よりよい職につけるまでの通過点程度にしか考えておらず、テキスト以上のことを知ろうという意識もなく<sup>5</sup>、ましてや、教授方法の改良などとは考えていないという実状であった。ゆえに、彼らの無知を隠すためにテキストが準備される必要があった<sup>6</sup>というのである。先述の表1でも明らかなように、教師は子どもがテキストどおりに暗記したことを復誦する場に立ちあい、自らはテキストを開いてその正否を確かめるだけでよかったことが推察できる。

もちろん、行政官たちは、教師の質の低さをある程度自覚していたが、テキストに忠実に授業を行うことで教育内容の一定の連続性や規則性が保証されるという主張をする<sup>7</sup>ことでテキスト中心の授業形態を支持した。

モニトリアル・システム以来、子どもの精神は受動的なものであるという子ども観があり、あらゆる知識は外界から印象的な形で子どもの中に入ってくるものという知識観がそれに対応していた<sup>8</sup>。子どもの精神は、知ったことを次々に書き込むことができるものであるととらえられていたのである。

3つ目の原理である個人主義的機構としての学校に関しては、セアによれば、「個人主義」の意味がイギリス的な「レッセ・フェール」による個人主義ではなく、アメリカ固有の個人主義であるという。アメリカ固有の個人主義とは、生活様式そのものであって、個人の興味を伸ばしたりあるいは制御するのに、ためらわず公的政府機関を利用するような態度であるという<sup>9</sup>。

セアの挙げた、レシテーションにより広まった3つの教育の原理のうち前2者は、学校の教室における授業形態を決定付ける性格を持つものであった。テキストを中心にすることは、その背景の根拠がいかなるものであれ、レシテーションを教師にとっても容易なものにする一方で、教育内容に関する議論も用意することになった。

以上が、セアによって性格付けはなされたが、複数の新教育のムーヴメントがあったにもかかわらず、19世紀後半に脈々と併存し続け、一般的に行われていたレシテーションの「型」である。このモニトリアル・システムを引き継ぐ「型」が、ペスタロッツ主義にしても、ヘルバルト主義にしても、さらには進歩主義にしても、実践上の克服対象として描かれたのである。

## 2 モニトリアル・システム

周知のとおり、アメリカの公教育制度は、1840年代、マサチューセッツ州を中心としたマン(Mann, H. 1796–1859)らの公立学校設立運動に端を発し、1870年代にハリスらの整備により確立した。このように、制度そのものは19世紀後半になって拡充してきたのであるが、だからといって教育実践がその間、あるいはそれ以前になかったかといえばそうではない。公教育という形はとらなくても「クラス」による一斉教授システムは1820年代からみられ、それにみあった教授方法論もさまざまに考案されていた。逆にいえば、豊かな教育実践の存在が公教育の成立と拡充を可能にしたのである。

レシテーションの起源から1920年代までの普及を考察したセアは、アメリカの教育実践において、「もし、教授方法の進化を十分に理解したければ、ジョセフ・ランカスター(Lancaster, J. 1778–1838)や彼の同僚の助教たちの創造的な仕事を細かく研究すべきである<sup>10</sup>」と述べており、

学校教育における一斉教授の思想と歴史を叙述したハミルトンは、『一斉』方式を個別教授よりも社会的に意義のあるものとして出現させるのに力があつたイデオロギー」の重要な一側面としてベル（Bell, A. 1753-1832）やランカスターのモニトリアル・システムをあげる<sup>11</sup>。

本項では、レシテーションの実質的な起源にあたるモニトリアル・システムの概要とその問題点とをセアやハミルトンを援用しつつ述べ、レシテーションに対してどのような影響力を持ったのかを明らかにしたい。

後のテラー・システムがアメリカの教育実践にそのレトリック上も実質上も多大な影響を与えたのと同様に、産業革命後、18世紀後半から19世紀初頭にかけてイギリスの綿紡績工場のシステム化（一連の流れ作業と管理運営）がモニトリアル・システムを生み出す着想の源となった<sup>12</sup>。ベルは孤児院の子どもたちの教育に従事し、「宗教と道徳」の諸原理を注入する目的を効果的になすために「すべてのクラスに1人の教師と1人のアシスタント」を組織した。これに影響をうけ、後にアメリカにわたりモニトリアル・システムを伝えたのがランカスターである。

子どもたちは10人前後の小集団に組織され、年長の生徒であるモニターがそれぞれの小集団の監督にあたった。その行動様式たるや、軍隊のそれであったとセアは述べている<sup>13</sup>。そこでは、クラスの組織や管理だけでなく、教科内容に関してもこと細かく規定されていた。

ジル（Gill, J.）によると、たとえば算数の授業の運びは次のようであった。

進歩の基本は表に示された知識を完全にするとところにあった。どんな新しい原理であってもその例はまずは手短かつ簡明なものであり、学習者の力量でもって長く複雑なものにしていった。それぞれのクラスはモニターが持っているテキストに書かれた決まった数の例題に取り組んだ。流暢にまたすばやくできるようになるまで何度も何度も取り組むものもいた。新しい原理を教える際には、モニターが例題を書き、やってみせて、それを生徒たちが後について石板（slates）に写していった。そしてその後石板は消され、黒板に例題が書かれると今度は子どもたちひとりひとりがそれに取り組んだ。やり方がわかるまでこの方法が続けられた<sup>14</sup>。

旧来、個別的に施されていた教授が、教室の整備、黒板や石板といった教具の普及というハード面と、工場原理に基づく管理システムの発想により、おどろくほど効果的・効率的に「注入」がなされたのである。この「速効」に当時の父兄は驚き、何か「悪いマジック（evil magic）」をモニターや教師が施しているのではないかという声まで出るほどであったことが報告されている<sup>15</sup>。

また、授業はあまりに機械化され、規律あるパフォーマンスや事実の記憶だけが学習するということであるという風潮が生まれ、能力心理学に基づく形式陶冶と結びついていく傾向もみせた。しかし、教室のなかでは、1人の教師およびモニターに対し複数の子どもがその指示に従い同時に学習するという形式は、セアも述べているように<sup>16</sup>、レシテーションの構造上のガイドラインにもなっている。

### 3 ページの教授方法の普及と影響

次の表2に挙げている実践事例は、オールバニー（Albany, NY）のニューヨーク州立師範学校

の校長であったページが「正しい教授方法 (right modes of teaching)」として示した教師の発問と子どもの応答の例である。彼の著作は19世紀後半、すなわち、公教育が確立していく過程で、一斉教授システムに馴染みやすいものであり、また非常にハウツー的に具体的方略を述べているので、教授方法に関するロングセラー本として全米の教師に影響を与えた<sup>17</sup>。

ページは、次のように述べて、モニトリアル・システムを乗り越えるものとして、自らの唱える教授方法を位置付けている。

同時一斉に行うレシテーション (simultaneous recitation) を信用しすぎてはいけない。

このレシテーションは最近大はやりである。ここ数年の間に創られ、ランカスター・スクールとして知られる大規模学校に端を発している。…このレシテーションの方法をわれわれの地域の学校に適用してみると、…まったく役に立たず、場違いなものである。私は、まじめに言って、この方法はわれわれの学校の多くには重大な失敗であると見ている。それは、ひとりひとりの個性を追いやっているの、子どもの自立性を潰している。…他人まかせに学習すると、授業が表面的なものになってしまう<sup>18</sup>。

以下に示す表は、教師と生徒の想定問答として考案されているものであって、実践記録という形で示されたものではないので対象学年や単元名などは述べられていない。

表2 教授事例<sup>19</sup> (図表化は藤本)

教師	榆の木には種がありますか。寒い冬が去り、三月の終わってから四月のはじめぐらい、暖かい晴れた日を思い出してごらん。鳥たちが姿をあらわし、さえずり始める。そして榆の木を見上げると、そのつぼみが膨らみ始めているのに気づき、葉がそろそろ出てくるだろうと思うでしょう。だれもが、もう春がくるねっていいますよね。けれども、このあと、寒いこごえるような夜や風のきつい日が再びやってきて、葉っぱもそんなに早くは出てこないんじゃないかって気がしますよね。では、もし、君たちが注意深く観察すれば、葉っぱは三月の二十日ごろ、あるいは六月の上旬まで出てこないことがわかるのだろうか。先生がいままで話したようなことを何か見たことがありますか。
生徒たち	はい、先生、覚えています。
教師	じゃあ、次につぼみが膨らみ始めているのを見かけたら、枝振りのいい木から小枝を折り取ってごらん、そうすれば、それらが葉芽ではないことがわかるでしょう。しかし、2-3週間、注意深くそれらを見ていると、一つ一つのつぼみから小さな美しい、そして色づきかすかに香りのする花がでてくるのがわかるでしょう。さらに観察しつづけると、果皮がつくれ、アメリカぼうふうのような形になってきます。これらは、日におおきくなり、徐々に頭を垂れて、まるで熟してきたかのように見えます。ちょうど、このころ葉が出てくるのです。まもなく、これらの種は風が強い日にみな落下します。地面は何千もの種で覆われます。おそらく見たことがあるでしょう？
生徒 (J)	はい、先生。おじいちゃんが「エルム・ダスト」と呼んでます。
教師	おそらく来年はこれを見れるでしょう。そしたらお父さんお母さんに、いっしょに調べてくれるようにお願いしてみなさい。もう5分たちましたね。

生徒の発言は極めて少なく、「イエス・ノー」か単語・用語を応えるばかりである。もちろん、ページも「子どもたちの心を強く活動的な状態にする。彼らは自分たちのことをもはや受身的な受容者ではないと思っている<sup>20</sup>」と述べているように、やはり、そのレシテーションにおいて、活動性や子どもの積極的な授業への参加の必要性を認め、さらにいえばそれを目指している。では、このように注入主義的な教授方法・授業形態を一方で批判しつつも、彼の実践の指南書そのものが、なぜ批判の対象として取り上げられるにいたったのかを検討することにする。

まず、あきらかなことは、まだ1847年の段階であるからレシテーションが文字通り「復誦」と捉えられており、教師の発問および説明に偏した問答形式をとっているということである。ページは、レシテーションという教授方法の枠内での教師の役割（ときには心がけ）を述べているのである。「教師の質を考える際に、学校におけるレシテーションへの（子どもの）興味を駆り立てる力が見過ごされてはならない（下線部は原文ではイタリック体）<sup>21</sup>」と述べていることからわかるように、レシテーションという枠組みを前提としつつ、その中でいかに子どもが興味を持てるような授業を展開するかということが重要になっている。そのことに注意して上の表を眺めてみると、教師の説明および発問が、子どもの日常になるべくねざそうとしたものであることがわかるだろう。クルークシャンク（Cruikshank, K. A.）によれば、ページにおいて教育とは、単なる導きではなく技術的に高められた発問により子どもの心を目覚めさせる（waking up of the mind）ことでもあった<sup>22</sup>。彼女の指摘からも明らかなように、ページのレシテーションでは、子どもの精神陶冶をめざすその目的は、教師の発問や説明にすべて委ねられるというシステムになっている。先述したように、モニトリアル・システムを改良する方向性が、子どもの能動的・積極的思考を目に見える、例えば「活動」としてレシテーションに組み込むのではなく、子どもの内的な部分でそれを「促す」教師の力量の向上にのみ向けられたのである。

再度、表2に示した事例を見てみると、「教師の話聞く」子どもの思考の内部でなるべく滞りなく了解される「順序」で教師が説明していることがわかるだろう。つまり、教師が子どもの考えるであろう、あるいは考えやすい道筋を予め想定し、子どもの思考をゆっくり導く形で説明や発問を行うことが、子どもひとりひとりの受身的ではないレシテーションへの参加を可能にすると考えられていたことがうかがえるのである。表面には現れてこない思考の上での参加を「受身的」ではないとしてモニトリアル・システムからの進歩であるという、事実上、教師主導のレシテーションを固めたページへの批判は、当然、彼の子ども観が、気鋭の心理学や子ども研究の出現によりいかに観念レベルにとどまっていたかが明らかになるにつれ、高まっていくことになったのである。

ページの教授方法を「子ども不在の技術主義」とレッテルを貼るのは困難なことではないが、モニトリアル・システムが前史にある以上、「子ども中心」の授業への改良方向はそこからは無理であったろう。教師の力量向上とそれともなう公教育の発展という選択肢が唯一であったのだ。そしてその過程で、19世紀後半の教師と子どもとのレシテーションにおける関係を決定付けたのは間違いないだろう。

#### 4 オスウィーゴ運動における授業

ペスタロッチ主義が最初にアメリカに伝わったのは、1808年、イギリスのニーフ（Neef, J.）による『教育計画の概要（*Sketch of a Plan of Education*）』であった<sup>23</sup>が、公教育が成立してから一斉教授システムのなかに入り込むのは、1860年代であった。シェルドンは、19世紀半ばの授業を特徴付けていた詰め込みのドリル形式にかわる別の教授方法を模索していた。彼は、ペスタロッチ主義に基づいて体系化されていた「ロンドン本国および植民地訓練学校（London Home and Colonial Training School）」にオールタナティブを見出し、1859年に早速、小学校に新コースを

導入するが、教師の力量不足を痛感するにいたり、1861年オスウィーゴに小学校の教員訓練学校を開いた。これが、オスウィーゴ運動の始まりである。

デアボーン (Dearborn, N. H.) は、旧来のコース・オブ・スタディと新しいオスウィーゴの求めるそれとの違いとして以下の4点をあげている<sup>24</sup>。

- ①道徳的教授 (moral instruction) を重視したこと。
- ②読み・綴り・算数 (いわゆる 3 R's) から形・色・重さ・動物・植物・人体・場所・数のレッスンに変更したこと。
- ③教授には「段階 (steps)」があるにとらえたこと。
- ④教育過程においては、知識の獲得から観察力や探究精神の刺激や発達を重視するようシフトしたこと。

また、具体的な教授の原理としては、「1. 感覚から始めよ。2. 子どもが自力で発見できることは教えてはいけない。3. 活動が子どもの原理である。…9. まず観念を発達させて、ついで言葉をあたえよ。言語を養え。10. 単純なものから複雑なものへと進めよ。つまり、既知から未知へ、特殊から一般へ、具体から抽象へ。…」と、シェルドンによる有名な11項目が挙げられている<sup>25</sup>。

では、実際にオスウィーゴ運動の一環で実践された授業はいかなるものであったのかをみてきたい。

子どもの直観や感覚を重視するペスタロッチ主義はテキスト中心のレシテーションは放棄す

表3 メイヨ (Mayo, E.) の実践「一枚の木の皮 (A PIECE OF BARK)」<sup>26</sup>

教師	これは何ですか。木の皮ですね。みんなこれを見なさい。どこで木の皮を見つけることができますか。木の表面ですね。木のどの部分に見られますか。よく見てみなさい。(教師はまだ木の皮が残っている木の幹一片を教室に持ち込む。) 外側にありますね。「木の皮は木の幹の外側の部分です。」いっしょに繰り返して (repeat)。
子ども	「木の皮は木の幹の外側の部分です。」
教師	この木の皮を見なさい。何がわかりますか。茶色ですね。「木の皮は茶色です。」はい、繰り返して。
子ども	「木の皮は茶色です。」
教師	もう一度見てください。ガラスのようですか。いいえ、透けては見えませんか。ガラスと比べてごらん。光ってませんね。何の光もないときは輝いていない (dull) っています。木の皮はどうですか。それは輝いてません。「木の皮は輝いていません。」繰り返して。
子ども	「木の皮は輝いていません。」
教師	教室で輝いていないものを先生に教えてね。じゃあ、木の皮を触ってみなさい。ざらざらしてますね。さらに?乾いてますね。では見てください。(教師は繊維を裂く。) 紐や髪の毛みたいです。これらの紐や髪の毛は繊維と呼ばれています。木の皮は繊維質だ (fibrous) といいます。「木の皮は繊維質です。」繰り返して。
子ども	「木の皮は繊維質です。」
教師	植物の中には非常に繊維質の茎をもつものがある、次のような点で私たちに役立っています。ここに、麻の繊維がいくつかあります。亜麻の繊維もいくつかあります。これらは、私たちの衣服の材料を提供してくれます。もう一度、木の皮を触ってみたらもっとなにかわかると思いますよ。そうそう、固いですね。じゃあ、今まで言ったことをもう一度全部繰り返してごらん。
子ども	木の皮は木の幹を外側で覆っているものです。それは茶色です。透けて見ることはできません。それはざらざらして、輝いてなくて、乾いていて、固くて、そして繊維質です。



る。この表からも明らかなように、実際に「木の皮」を示し、触らせ感じさせている。まず、感覚があってから、たとえば、「繊維質だ」という言葉が与えられている。レシテーションを支える基本的要件である「テキスト」が用いられず、ページのように想像力に頼るのでもない、非常に直接的な形式で子どもの興味が喚起されることが目指されているのである。

しかしながら、その直観や感覚を重視する提示の仕方とは裏腹に、レシテーションを教師と子どものやりとりに注目して見てみると、いわゆる「復誦」がなされているのに気づくのである。ページの実践では「問答」が成立しているが、ここでは、文字通り「復誦・繰り返し」が行われている。観念・感覚があって後に、「言葉を与える」という原理を忠実に実践すると、このようにモニトリアル・システムそのままに、教師の説明のオウム返しが展開されることになるのである。批判あるいは克服の対象として「注入やドリル形式」で行われるモニトリアル・システムのレシテーションを捉えていたにもかかわらず、自らが、そのレシテーションを実践してしまうという構造が、そもそもの「教授原理」の中に存在していたのである。また、子どもの精神はいくら「活動的」であると原理においても、それが、実践に移されるとまさにセアの言う如く「ワックス・タブレット」のように「受動的」に転じてしまっている。

デアボーンはオスウィーゴ運動を総括して次のように述べている。

極めて簡潔であり、いつでも応用できる状態にあり、そして自然な環境における子どもの自然な発達を強調したために、事物教授のオスウィーゴ・プランは、教授方法の進歩において、また国家レベルでの初等教育の進歩において、極めて刺激的な運動として位置づいている<sup>27</sup>。

彼は、このようにオスウィーゴ運動を評価するが、彼の言う「簡潔さ」や「応用可能性」が逆に旧来のレシテーションを強化することにもなったのである。オスウィーゴで訓練を受けた教師の実践ですら「復誦」という授業形態は免れていないのであるから、ましてや「テキスト」を放棄する以外はもともとの形態を保持してもよいのだと考える一般の教師が多数いたであろうことや、むしろ「復誦」形式が強化されたことも想像に難くはあるまい。

## 5 レシテーションの拡大解釈と新しい教授方法の模索

D. マクマリーによると、レシテーションの概念を拡張しようという理論的傾向が1870年代、80年代にはあったという。

著述家の中には、レシテーションの意味と機能とを拡張したいと願うものもいた。彼らは、記憶した事に関して子どもをテストすることが授業時間の唯一の対象ではないと主張した。レシテーションの機能は、教師に情報を求め、誤りの訂正を促す機会を与えたり、観察や知覚活動において子どもに知的訓練(mental training)を施したり、表現力や自立性を養ったり、興味を引き起こしたり探究心をかりたてたり、そして注意力を高めたりすることでもあった<sup>28</sup>。

ここから、オスウィーゴ運動を経験した教育界では、レシテーションそのものを抜本的に捉えなおそうという動きがあったことがみてとれる。そのような中で輸入・受容されたのがヘルバルト主義の理論であった。

アメリカにおいて、ヘルバルト主義の教授理論が紹介されたのは、まずは「5段階教授法」からであった。それは、上述のように1880年代のアメリカの教育に関する関心のあり方と関係している。ランデルズ(Randels, G. B.)は次のように述べている。

論理的にいうと、ヘルバルト主義のシステムにおいては、教授法の扱いは他の話題〔中心統合法・統覚作用・開化史段階説をさす〕の後にくるものである。しかし、アメリカにおいては形式段階論が体系的な取り扱いの第1番目となったのである。教授方法が数世代に渡って教育学の中で中心的な地位を占めていたという経緯もあって、アメリカの教師たちは、教授方法に関してはよく準備されていたのである。教育系の雑誌なども方法論の提案や議論にかなりの部分を割いていた<sup>29</sup>。

ランデルズの洞察からもわかるように、もともとドイツにおいては、というより、ヘルバルト主義の教授理論全体の構造からいえば、まず心理学レベルで「興味論」や「統覚作用論」があり、それに基づいたカリキュラム論レベルでの「中心統合法」や「開化史段階説」の議論があって、そしてようやく教授方法が演繹的に導かれてくるはずである。しかし、すでにオスウィーゴから全米に普及していた、ベスタロッツ主義に基づく「オブジェクト・レッスン」があったり、また一方で能力心理学に依拠したページの『教授の理論と実践』が広く永く読まれていたことから、教授方法への関心の方が先行していたことがわかるだろう。

このことは同時に、そのような新しい教授方法を適用させていくそもそもの枠組みである授業形態は一斉教授による「レシテーション」であるということが一般的に了解されていたことも意味する。例えば、C. マクマリーが5段階教授法を初めて紹介した1890年の著作は『レシテーションの実施方法(How to Conduct the Recitation)』であるし、マクマリー兄弟による1897年の『レシテーションの方法(The Method of the Recitation)』もあるが、いずれも、「復誦」という意味でレシテーションは用いられているのではなく、一般的に用いられていた「授業(instruction)」と同義で用いられている。ここでいう「レシテーション」はもはや「復誦」のみを意味する、かつての教授方法の一側面をさす言葉ではなく、ひろく一般的に漠然と学校の教室で行われている「授業」をさすようになっていったのである。後にF. マクマリーは、ヘルバルト主義の展開の中で授業形態の転換の可能性が生まれたといえる、次のような叙述を残している。

実践上、記憶作業が学習の大部分を占めている。レシテーションという名前がまさにこの事実を示している。…レシテーションの時間という名前のかわりとして、思考の時間(thinking periods)という名はラディカルな変化を提起するものである<sup>30</sup>。

このように、1909年の段階で、「レシテーション」が相対的な概念であるとして改めて自覚されたことからわかるように、ヘルバルト主義が受容された1890年前後は相対化されにくいほどに一般化していたことがうかがえる。

このように、19世紀後半を通じて、モニトリアル・システムの「復誦」からスタートしたレシテーションは言葉としては一般に「授業」を意味するタームにまで拡張され流布し、あらゆる教授方法を形式として規定し支えるものとなったのである。

## お わ り に

以上のように、モニトリアル・システム以来、全米に広まったレシテーションという教授方法は、「復誦」という原義を内包しつつ、一般に「授業」を意味するタームにまで昇華し、固定化していったのである。もちろん 19 世紀後半は、理論史上、思想史上は、助教法（モニトリアル・システム）、ページの教授方法、オスウィーゴ運動、そしてヘルバルト主義運動と変化していくが、どの時代にも、「復誦」さながらのレシテーションが新教育運動に対峙するものとして併存し、克服の対象に据えられてはいるながら、部分的改良にとどまったために、かえってレシテーション・システムを概念拡張させながら、強化させていく構造に帰してしまったことがわかる。

また、先行研究におけるこれらの教授理論に関するムーヴメントの叙述のされ方は、単に時系列にそって相互無関係に編年的に並べられるもの<sup>31</sup>から、ある程度の影響関係を指摘するもの<sup>32</sup>までさまざまである。これら先行研究の叙述の仕方によって、前者を「偶発的叙述」とよび、後者を「連続的叙述」とよぶことにする。本稿で示したように「レシテーション」概念の普及と定着によって、これほどまで教授方法や授業形態に対する規定性が根強いことに鑑みると、「偶発的叙述」はもちろんのこと、ムーヴメント相互の影響関係を述べる「連続的叙述」も、やはり不充分であるといえる。19 世紀後半におけるアメリカにおいて、公立の初等学校や師範学校の付属学校の教室で、何がどのように教えられたのかをそれまで実際に行われていた授業実践（これがレシテーション概念に裏打ちされた「授業」である）との関係で叙述する必要性、すなわち、教育実践史による叙述が必要になるのである。

「授業」という概念にまで一般化したレシテーションに対し、もはや教授方法の改善のみでは打開できないことを悟り、授業形態そのものの転換の必要性を感じ、20 世紀にドラスティックな改革を進めたのが、ヘルバルト主義者たちなのであるが、その過程の明確化は今後の課題に残したい。

## 註

- 1 Stenographic Report of a Lesson in History, The Public School Journal, Feb. 1895, p. 329.
- 2 また、もう一つ注意しなければならないのは、N. E. A. の大会や師範学校など、いわば華やかな教育界でもちあがる「新教育」の数々のムーヴメントにとって共通の克服対象として挙げられる上記のような実践は、どのムーヴメント・立場からも複数の時期にまたがって批判されるという事実そのものが物語っているように、19 世紀後半、公教育が成立してからながく、「新教育」の影響余波から免れ、普く全米に及んで固定化していた「実態」であったことが窺えよう。教育実践史研究としてはこのような実践を浮き彫りにし「新教育」とは別に描かれる必要があるのであろうが、これは今後の課題として残したい。
- 3 McMurry, D.: *Herbartian Contributions to History Instruction in American Elementary Schools*, Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, 1946, pp. 6-7.
- 4 Thayer, V. T.: *The Passing of the Recitation*, D. C. Heath and Company, 1928, pp. 14-27.
- 5 Ibid., p. 15.
- 6 Ibid., p. 16.
- 7 Idem.
- 8 Ibid., p. 19.

- 9 Ibid., p. 24.
- 10 Thayer, V. T., op. cit., p. 3.
- 11 Hamilton, D.: *Towards a Theory of Schooling*, The Falmer Press, 1989 (安川哲夫訳『学校教育の理論に向けて』, 世織書房, 1998年, 105頁).
- 12 同上, 88頁。
- 13 Thayer, V. T., op. cit., p. 3.
- 14 Gill, J.: *Systems of Education*, D. C. Heath and Company, 1887, pp. 192–193.
- 15 Thayer, V. T., op. cit., pp. 4–5.
- 16 Ibid., p. 6.
- 17 McMurry, D. op. cit., p. 22.
- 18 Page, D. P.: *Theory and Practice of Teaching*, Hall and Dickson, 1847, p. 116.
- 19 Ibid., pp. 96–98.
- 20 Ibid., p. 99.
- 21 Page, D. P., op. cit., p. 103.
- 22 Cruikshank, K. A.: *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of an Educational Reform Movement* (Dissertation, the Graduate School of the University of Wisconsin-Madison), 1993, p. 155.
- 23 Monroe, W. S.: *History of the Pestalozzian Movement in the United States*, Arno Press and the New York Times, 1969, pp. 72–73.
- 24 Dearborn, N. H.: *The Oswego Movement in American Education*, Teachers College, Columbia University, 1925, pp. 12–13.
- 25 Dearborn, N. H., ibid., p. 69, from original manuscript by Sheldon, E. A.
- 26 Mossman, L. C.: Changing Conceptions Relative to the Planning of Lessons, *Teachers College Contributions to Education* No. 147, 1924, p. 4.
- 27 Dearborn, N. H., op. cit., p. 108.
- 28 McMurry, D., op. cit., p. 18. 彼女はこのような「著述家」として、以下のような人物と著作を挙げている。Editorial: Recitations, *The Educationist* I, Oct. 1873; Ferguson, W. B.: The Recitation, *Education* III, Dec. 1883; Harris, W. T.: Textbooks and Their Uses, *Education* I, Sept. 1880; Swett, J.: *Methods of Teaching*, 1886.
- 29 Randels, G. B.: *The Doctrines of Herbart in the United States*, University of Pennsylvania, 1911, p. 55.
- 30 McMurry, F. M.: *How to Study and Teaching How to Study*, Houghton Mifflin Company, 1909, p. 9.
- 31 Kliebard, H. M.: *The Struggle for The American Curriculum 1893–1958*, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- 32 Gilbert, C. B.: The New Education I., *Education*, Sept. 1895, pp. 37–46.; The New Education II., *Education*, Oct. 1895, pp. 95–103.; The New Education III., *Education*, Nov. 1895, pp. 151–160.; Thayer, V. T.: *The Passing of the Recitation*, D. C. Heath and Company, 1928.; Cruikshank, K. A.: *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of An Educational Reform Movement*, 1993.

(博士後期課程3年, 教育方法学講座)